

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc): SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS DOCENTES DIRECIONADAS

PORTUGUESE AS HOST LANGUAGE: SUBSIDIES FOR DIRECT TEACHING PRACTICES

Isabella Saliba Pereira Chilante¹
João Fábio Sanches Silva²

RESUMO

O Brasil, nos últimos anos, vem recebendo um grande fluxo de imigrantes, muitos vindos de países fronteiriços em situação de crise social, econômica e política, em busca de melhores condições de vida. Dentre os desafios enfrentados no novo país, encontra-se o idioma. A fim de suprir essa necessidade de comunicação efetiva por parte dos imigrantes, surgiu o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Considerando esta ser uma área emergente no Brasil, objetivamos neste artigo propor subsídios para práticas docentes direcionadas às necessidades do aprendiz partindo de aspectos linguísticos do imigrante em um curso de PLAc. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista. Os resultados sugerem que o público imigrante possui características que os diferenciam dos aprendizes de português como língua estrangeira, devendo o professor da área de PLAc estar ciente dessas especificidades e priorizar atividades que vão ao encontro das necessidades desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Português. Língua de Acolhimento. Imigrantes.

ABSTRACT

Brazil, in recent years, has been reaching a large influx of immigrants, most of them coming from border countries facing social, economic and political crisis, in search of better living conditions. They face many challenges in the new country and language is one of them. In order to supply this need for efficient communication by immigrants, the concept of Portuguese as Host Language (PHL) was born. Considering that this is an emerging area in Brazil, we aim to provide in this article valuable information for assertive teaching practices by analyzing the linguistic profile of learner immigrants of PHL based on data collected in questionnaires, interviews and narrative. The results suggest that the immigrant public has characteristics that differentiate them from learners of Portuguese as a foreign language, and the teacher in the PHL area should be aware of these specificities and prioritize activities that meet the needs of this public.

KEYWORDS

Portuguese. Host Language. Immigrants.

1 Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

2 Doutor em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

A mobilidade humana acontece desde os primórdios da sua existência. Os primeiros seres humanos a habitar a terra migravam em busca de alimentos ou condições climáticas favoráveis para viver. Com o passar do tempo, os homens e as mulheres passaram a fixar raízes na formação de vilas ou povoados, até que foram surgindo as cidades, os estados e finalmente os países.

Entretanto, mesmo a humanidade tendo adquirido características sedentárias, os deslocamentos populacionais crescem a cada ano. De acordo com dados do Relatório Mundial sobre Migrações (2018), no geral, o número de imigrantes internacionais vem aumentando nos últimos 40 anos. Estima-se que em 2015 havia 244 milhões de imigrantes internacionais, totalizando 3.3% da população mundial, sendo que em 1970, esse número estimado era de 84 milhões (2.3%).

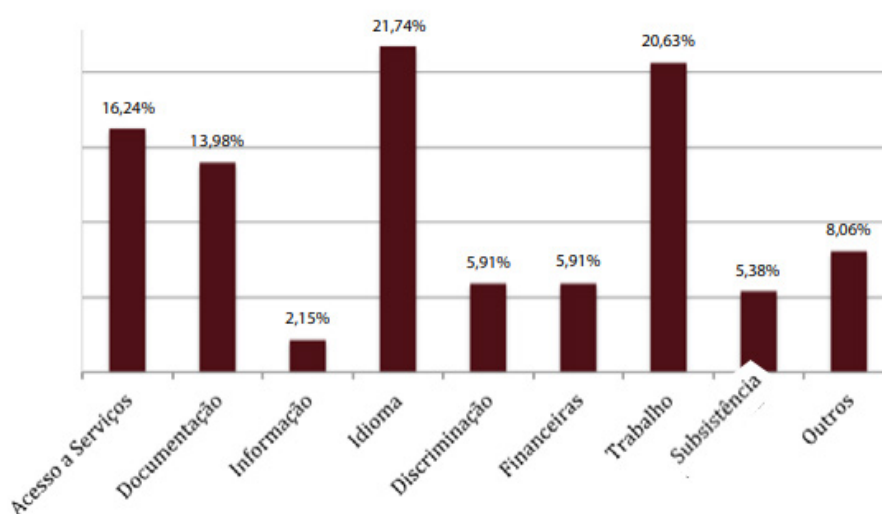
Ainda segundo o Relatório, a Europa é o continente que abriga o maior número de imigrantes do mundo, seguida dos Estados Unidos. Em relação ao Brasil, o quantitativo de imigrantes ainda é relativamente pequeno (estima-se que não passe de 1% da população). Entretanto, na última década, o país começou a vivenciar novos fluxos migratórios. Além de convivermos com imigrantes tradicionalmente estabelecidos na história, tais como alemães, italianos, árabes, chineses, paraguaios e bolivianos, atualmente há um registro crescente de entrada de nacionais haitianos, venezuelanos, cubanos, entre outros.

A maioria desses novos imigrantes têm buscado o Brasil com o objetivo de melhorar suas condições de vida devido a crises de natureza financeira, política e social em seus países de origem, além de perseguição religiosa, guerras (como no caso dos refugiados) ou desastres ambientais. Esses imigrantes não saíram dos seus países por livre escolha, mas sim de maneira compulsória. A esse respeito, Marinucci e Milesi (2002, s/p) reforçam a ideia de que “a maioria dos migrantes é impelida a abandonar a própria terra ou o próprio bairro, buscando melhores condições de vida e fugindo de situações de violência estrutural e doméstica”.

Partindo dessa perspectiva, pressupõe-se que os deslocamentos, em especial os forçados decorrentes de crises ou desastres ambientais como citado acima, trazem consigo inúmeros desafios para o imigrante. Além dos sentimentos de perda (de laços familiares, do emprego, do lar, entre outros), eles carregam consigo pressões econômicas, sociais, culturais e linguísticas.

De acordo com dados de uma pesquisa intitulada Migrantes, Apátridas e Refugiados, realizada em 2015, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com o Ministério da Justiça a principal dificuldade encontrada pelo imigrante no Brasil é o idioma, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Principais dificuldades relatadas por imigrantes no Brasil



Fonte: Migrantes, Apátridas e Refugiados, 2015, p. 138.

De acordo com Barbosa (2018), a língua é uma via importante para a inserção social do imigrante nessa nova realidade, e não ter acesso à aprendizagem dessa língua pode significar impedimentos para agir de forma independente nas atividades cotidianas e na resolução de diversas demandas administrativas. Dessa forma, podemos constatar que não saber falar a língua majoritária do país de destino pode trazer implicações que dificultam o acesso do imigrante a questões legais, primeiramente, como a documentação para regularizar sua situação no país e podem também dificultar aos imigrantes acesso a atividades laborais e a serviços básicos de saúde, educação e segurança, o que é corroborado por Barbosa (2018).

Percebemos, assim, a língua como parte da constituição de qualquer pessoa, o que também é compartilhado por Barbosa e Ruano (2016, p. 364) quando elas afirmam que “o indivíduo se constitui por meio da linguagem, a percepção de si e de seu entorno somente é viabilizada quando o indivíduo verbaliza experiências e subjetividades.” Logo, consideramos que o domínio da língua majoritária do país de destino seja um ativo³ para a integração do sujeito à nova sociedade do ponto de vista laboral, social, legal e cultural.

Daremos prosseguimento a este artigo apresentando abaixo alguns dados sobre o cenário migratório em Mato Grosso do Sul, que nos fizeram voltar nosso olhar para a questão da aprendizagem da língua portuguesa por imigrantes no Estado.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS IMIGRAÇÕES EM MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul vem registrando significativas entradas de imigrantes e refugiados. Devido aos seus 1,5 quilômetros de fronteira com Bolívia e Paraguai, o Estado virou porta de entrada de estrangeiros. Em um balanço realizado pela Polícia Federal, até o mês de abril de 2019, havia em Mato Grosso do Sul 15.722 registros ativos de imigrantes, sendo desses 9.863 de nacionalidades sul-americanas, como bolivianos, paraguaios, colombianos e, atualmente, com maior intensidade, os venezuelanos. Destacamos também a presença de haitianos no Estado,

³ De acordo com Sá e Fernandes (2016, s/p), ativos são o conjunto de recursos materiais e imateriais que permitem aos indivíduos e grupos acessar a estrutura de oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade, a fim de melhorar o bem-estar, evitar a deterioração das condições de vida ou diminuir a vulnerabilidade.

principalmente na cidade de Corumbá. Até agosto de 2018, havia cerca de 400 haitianos residindo somente naquela cidade.

Quanto às políticas de assistência a esse público, o órgão responsável no Estado é a Superintendência de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST), por meio da Superintendência da Política de Direitos Humanos (SUPDH), responsável pelo Comitê Estadual para Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA). Esse comitê foi criado por meio do Decreto nº. 14.558 de 12 de setembro de 2016.

Dentre os objetivos de atuação do Comitê estão sensibilizar os poderes e a sociedade civil para as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes e refugiados; oferecer orientação e capacitação aos agentes públicos sobre os direitos e os deveres dos solicitantes de refúgio, dos refugiados, imigrantes e dos apátridas; promover ações e coordenar iniciativas de atenção e de defesa, com o objetivo de garantir a inserção de refugiados, imigrantes e apátridas nas políticas públicas.

OBJETIVO E METODOLOGIA

Neste artigo, temos como objetivo fornecer subsídios para práticas docentes direcionadas às necessidades do aprendiz de PLAc considerando algumas especificidades que esse público apresenta, e que serão discutidas na seção de análise dos dados. Acreditamos que, a partir da análise do perfil linguístico do aprendiz de PLAc, poderemos fazer algumas inferências que nos auxiliarão a formular tais subsídios a fim de guiar parte do trabalho docente na sala de aula de PLAc, uma vez que, como já dito anteriormente, essa é uma área emergente no Brasil, que necessita de mais direcionamento.

Considerando que os sujeitos envolvidos neste estudo são parte de um grupo heterogêneo e multicultural, que trazem consigo diferentes vivências, hábitos e costumes, a abordagem de pesquisa qualitativa se mostra mais apropriada, pois ela considera a realidade dos sujeitos como subjetiva e múltipla, construída de modo diferente por cada pessoa. Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008), os propósitos da pesquisa qualitativa são entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Os dados analisados neste recorte são provenientes de um questionário aberto e entrevistas, e foram coletados entre os meses de abril e junho de 2019, na Turma 3 (nível B1) de um curso de Português para imigrantes, apátridas, refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O conceito de *Língua de Acolhimento* (LAc) surgiu em Portugal no ano de 2001, a partir da criação do Programa Portugal Acolhe – Português para Todos, desenvolvido pelo governo português, a fim de oferecer curso de língua portuguesa a imigrantes adultos que chegavam naquele país. De acordo com Aranda e El-Madkouri, a LAc se relaciona com a sociedade de acolhimento,

e faz referência a um tipo de L2⁴ adquirida em contexto migratório por grupos populacionais, na maioria das vezes em situação de precariedade econômica ou social, que

4 L2 trata-se de uma língua que não é falada originalmente pelo aprendiz. Fazem uso de uma L2, por exemplo, indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente em outro país falante de outra língua, como nos casos de imigrantes, ou grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária (como algumas populações indígenas no Brasil).

normalmente vêm de ex-colônias, de países com situações econômicas mais complexas do que aquelas de países receptores (imigrantes econômicos) ou de países com instabilidade política (refugiados) (ARANDA & EL-MADKOURI, 2006, p. 2. Tradução nossa).⁵

A partir da definição de LAc de Aranda e El-Madkouri apresentada acima, fica claro o público para o qual a língua de acolhimento se destina: imigrantes econômicos e refugiados, pessoas que deixaram seus lares, suas famílias, entre outros, não por vontade própria, mas por obrigação, em busca de melhores condições de vida, o que acrescenta uma carga emocional maior à condição do aprendiz.

Grosso (2010) afirma a LAc está ligada ao contexto migratório, voltada a um público adulto, que aprende o português por diferentes necessidades, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo como primeira forma de integração para uma cidadania democrática.

Ainda de acordo com a autora, para o público adulto, recém imerso numa realidade linguística e cultural diferente da sua, e não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber fazer e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

No Brasil, o conceito de LAc ficou conhecido como PLAc - Português como Língua de Acolhimento. São Bernardo e Barbosa (2018, p. 486) complementam o conceito ao abordar os aspectos emocionais do PLAc, afirmando que a língua de acolhimento “refere-se também ao prisma emocional e subjetivo do aprendiz dessa nova, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora”

O PLAc está inserido na grande área da Linguística Aplicada (LA), podendo ser considerado uma das vertentes do Português como Língua Estrangeira, assim como Português Língua Segunda, Português para Hispano-falantes, Português como Língua de Herança, entre outros.

Consideramos apropriado dizer que o PLAc é a língua além da língua, pois não se limita ao ensino e aprendizagem de estruturas gramaticais ou da norma culta. Trata-se de uma ferramenta vital de sobrevivência na sociedade de acolhimento, “sendo o domínio da Língua Portuguesa (LP) um dos meios mais poderosos para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)” (ANÇÃ, 2008, p. 74).

Grosso destaca que o ensino de PLAc deve ser orientado para a ação, sendo sua aprendizagem um direito de todos os cidadãos, pois é a partir dele que os imigrantes terão acesso à cidadania, além do conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que os assistem.

O ENSINO DE PLAC NO BRASIL

O ensino de PLAc no Brasil ainda é uma área recente, segundo Diniz e Neves (2018). Corroborando essa afirmação, Lopez (2016) destaca que esse campo tem suas especificidades ainda a serem identificadas e exploradas e, portanto, não pode ser entendido simplesmente como uma adaptação de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem.

Existe, ainda, uma lacuna no que tange as políticas públicas de incentivo ao ensino de PLAc. Conforme afirma Camargo (2018), a inexistência de legislação que institua e regulamente o ensino

⁵ Texto original: [...] y hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio por grupos de población, la mayoría de las veces en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de ex colonias, de países con situaciones económicas más complejas que las de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados).

de português a imigrantes faz com que essa tarefa esteja predominantemente a cargo da sociedade civil, ficando sob responsabilidade de ONGs e pastorais, e conta com professores voluntários, nem sempre com formação na área de língua portuguesa. Amado (2013) faz uma crítica nesse sentido quando fala que

Ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31.000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes transplantados e refugiados (AMADO, 2013, s/p).

No Brasil, os cursos de PLAc estão surgindo nas universidades, em ONGs ou pastorais, como citado acima. Podemos mencionar o projeto de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária - PBMIH, criado em 2013 na UFPR. O projeto PROACOLHER – Português como Língua de Acolhimento em contexto de imigração e refúgio, desenvolvido pela UNB desde 2013, e o Projeto de Extensão UEMS ACOLHE: Língua, Cultura e Acolhimento em Contexto de Imigração e Refúgio, executado pela UEMS por meio do Neppe-UEMS.

Em contrapartida, na Europa, as ações para ensino da língua oficial a imigrantes estão mais consolidadas. Como exposto anteriormente, cursos de LAc surgiram pela primeira vez em Portugal, em 2001, visando o ensino da língua oficial do país a imigrantes adultos que lá se estabeleciam.

A França proporciona a imigrantes e suas famílias curso de francês como língua estrangeira por meio dos *Fonds d'Action Sociale*, que são ações governamentais cuja missão é contribuir para a integração social, profissional e cultural dos trabalhadores imigrantes e das suas famílias. A Alemanha subsidia, por meio de recursos públicos, cursos de língua e cultura alemã, que visam a integração dos imigrantes.

Fazendo uma comparação entre as ações brasileiras e europeias, fica claro que no Brasil, ainda não possuímos ações promovidas diretamente pelo Estado, ficando, assim, conforme exposto acima, a cargo das universidades e da sociedade civil o ensino da língua portuguesa a imigrantes que aqui chegam.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAC NO NEPPE-UEMS

As aulas do curso de PLAc do Programa UEMS ACOLHE: Língua, Cultura e Acolhimento em Contexto de Imigração e Refúgio tiveram início em abril de 2017. Contamos, desde o início, com parcerias de órgãos governamentais, como a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST) e a Casa da Assistência Social e Cidadania (CASC), onde, inicialmente, ocorriam as aulas.

Em 2019, o curso passou a acontecer na UEMS, o que contribuiu para o aumento significativo no número de matrículas, devido à visibilidade da instituição na comunidade. Dessa forma, devido à quantidade de inscrições e à heterogeneidade do público-alvo, passaram a ser ofertadas seis turmas do módulo Acolhimento.

As turmas foram classificadas e divididas de acordo com o nível de conhecimento dos imigrantes em língua portuguesa, seguindo os padrões estabelecidos no Quadro Comum Europeu

de Referência para Línguas (CEFR) no que tange à proficiência no idioma. Utilizamos, assim, os padrões A1, A2 e B1, que correspondem, respectivamente, aos níveis Iniciante, Básico e Intermediário.

Para cada turma, foram designados dois professores e dois auxiliares. Os professores eram voluntários ou estudantes de pós-graduação a nível de mestrado com experiência na área de ensino de línguas. As aulas eram planejadas por meio de temas de interesse dos alunos em contexto de PLAc, tais como Apresentações Pessoais, Diversidade Cultural, Saúde, Trabalho, Cotidiano, Moradia, entre outros.

Os materiais didáticos eram elaborados pelos professores, que contavam com o apoio de recursos audiovisuais, como datashow, notebook, vídeos, músicas, matérias autênticas de revistas e jornais, todos que remetessem à cultura brasileira. Nas aulas, procurávamos realizar a prática das quatro habilidades linguísticas: ouvir, escrever, falar e ler, sempre valorizando a cultura do imigrante, procurando permitir que ele associasse sua cultura com a cultura brasileira, e partindo de conhecimentos previamente adquiridos por eles.

As aulas não se limitavam a práticas em sala de aula; realizávamos atividades no laboratório do curso de Letras, que conta com computadores, lousa eletrônica e acesso à internet. Proporcionávamos, também, oficinas temáticas, como a do Trabalho, em parceria com a Fundação Social do Trabalho de Campo Grande, MS (FUNSAT). Nessa oficina, os imigrantes puderam conhecer as atribuições da FUNSAT, cursos online gratuitos por eles oferecidos, além de realizar cadastro de currículo para vagas de emprego.

Também organizamos uma oficina cultural em alusão ao Dia do Migrante, por meio da qual os alunos puderam, utilizando a língua portuguesa, falar sobre seus países, apresentar danças e comidas típicas, entre outras ações.

Como exposto, o papel do PLAc não se limita a ensinar a língua como um emaranhado de letras, palavras e regras estruturais. Seu papel principal é fornecer ao imigrante meios de se integrar à sociedade e ser capaz de exercer sua cidadania por meio da língua portuguesa, para que ele possa usufruir dos seus direitos e deveres como todo cidadão em uma comunidade.

AS VOZES DOS APRENDIZES DE PLAC NO NEPPE-UEMS: QUEM SÃO E DO QUE NECESSITAM?

Nesta seção, apresentaremos o perfil linguístico dos aprendizes de PLAc no âmbito do Neppe-UEMS, com base em dados coletados entre os meses de abril e junho de 2019, por meio de um questionário aberto e entrevistas. Consideramos importante ter conhecimento acerca das características desse novo público composto por imigrantes, pois acreditamos que algumas variáveis linguísticas podem influenciar no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Dentre as variáveis linguísticas, destacamos nesse artigo o contexto anterior de aprendizagem da língua portuguesa e os reflexos que podem surgir a partir daí e o conhecimento de línguas adicionais e como esse conhecimento atua na aquisição da língua portuguesa. Faremos também análise de algumas intercorrências específicas que ocorrem com os hispano-falantes, que são maioria na turma participante desse estudo, mostrando alguns exemplos de interlíngua frequentes tanto na fala quanto na escrita desse público.

A turma que participa desse estudo é a que estão alocados os imigrantes que possuem nível intermediário da língua portuguesa, isto é, nível B1 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Nos excertos de entrevistas que serão apresentados, os alunos serão identificados conforme o quadro abaixo no campo Identificação.

Quadro 1 – Aprendentes de PLAc da Turma B1

Identificação	Nacionalidade	Língua Materna	Línguas Adicionais
TUN	Tunisiano	Árabe	Francês, Inglês, Italiano, Português
HAI	Haitiano	Crioulo haitiano e Francês	Espanhol, Inglês, Português
TAI	Taiwanês	Mandarim	Português
PAQ	Paquistanês	Urdu	Inglês, Português
SEN	Senegalês	Olaf	Árabe, Espanhol, Francês, Inglês, Português
BEL	Belga	Francês	Inglês, Português, Holandês
CHIN1	Chinesa	Mandarim	Inglês, Português
CHIN2	Chinesa	Mandarim	Inglês, Português
FRA	Francês	Francês	Espanhol, Inglês, Português
IRA	Iraquiano	Árabe	Inglês, Português
GUI	Guineano	Francês	Português
BOL	Boliviana	Espanhol	Português
COL1	Colombiana	Espanhol	Português
COL2	Colombiana	Espanhol	Português

Fonte: dados da pesquisa

Ao observar o quadro 1, o que nos chama atenção, inicialmente, é o fato de a turma ser heterogênea, formada por 9 homens e 5 mulheres; multicultural, com imigrantes provenientes de diferentes países, culturas e credos, e multilíngue, pois todos os estudantes possuem conhecimento em línguas adicionais, considerando o português, sendo que alguns possuem domínio de 3 ou mais idiomas diferentes do idioma nativo.

Essas caracterizações iniciais vão ao encontro do que a literatura na área de LAc afirma ao descrever o perfil desse público aprendente da língua de acolhimento. Grosso (2010, p. 67) corrobora essa afirmação ao dizer que “o público que contacta o português como língua de acolhimento é muito heterogêneo, sendo essencial para sua compreensão uma análise individualizada”.

No que tange ao multilinguismo dos imigrantes aprendizes de PLAc, Oliveira (2010) afirma que grande parte desse público fala mais do que uma língua, como constatado acima, e justamente devido às suas experiências pessoais de multilinguismo, a maior parte está mais receptiva às questões linguísticas.

Ainda sob a ótica da diversidade étnico-linguístico-cultural na sala de aula de PLAc, Costa e Taño (2017) argumentam que nesse ambiente existe a possibilidade uma rica troca de saberes culturais entre os envolvidos, sejam eles alunos e professores. Os autores acreditam que esse tipo de ambiente é propício a práticas da alteridade, pois “pode proporcionar reflexões na sala de aula sobre questões de gênero, orientações religiosas e divergências culturais, com o objetivo de disseminar a paz e a tolerância entre culturas e etnias” (COSTA & TAÑO, 2017, s/p).

Iniciando a análise do perfil linguístico dos imigrantes aprendizes de PLAc com base nas variantes linguísticas apresentadas acima, trataremos, primeiramente, da experiência de aprendizagem de português anterior ao curso de PLAc e como essa experiência pode ter influenciado no processo

de aprendizagem da língua. Abaixo, apresentaremos alguns excertos de entrevistas que serviram de base para nossa análise. Destacamos que as transcrições não foram alteradas, estando as mesmas sem qualquer tipo de adequação linguística onde seria apropriado.

ENTREVISTADORA: Como você aprendeu a falar português?

FRA: Aprendi a falar português no Facebook, Messenger, conversando com brasileiros a distância, e música, muita música.

IRA: Com minha esposa, ela é brasileira, tive um livro também e estudei em casa.

HAI: Quando cheguei aqui comecei fazendo alguns cursos básico, aí fui pesquisando na internet, no YouTube, assistindo vídeo, e no dia-a-dia com as pessoas também.

BOL: Só falar com minha família, escutar amigos, falando com ellos, musica, lendo libros também e lendo dicionários...eh...tradutor también...isso ajuda bastante.

(Fonte: Entrevista, 2019)

Percebemos, por meio dos relatos em entrevistas, que a maioria dos imigrantes aprendeu Português de maneira informal, não sistematizada em cursos. Dos imigrantes da turma B1, 9 afirmam nunca ter estudado Português antes do curso de PLAc. Eles relatam terem aprendido o idioma por meio da leitura de materiais em Português e também em conversas com brasileiros, conforme exposto acima.

Essa aprendizagem prévia informal da língua portuguesa influenciou diretamente no (sub) desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na língua-alvo, e percebemos isso ao aplicar atividades que exigissem a prática dessas habilidades. Na leitura, os aprendizes faziam muitos questionamentos referentes à vocabulário, enquanto na escrita, área que notamos maior deficiência, os aprendizes tinham muita dificuldade em fazer uso correto de acentuação gráfica, conjugar verbos e relacionar artigos (o/a – os/as) com os substantivos de gênero masculino e feminino. No caso dos hispano-falantes, os mesmos apresentam dificuldades na escrita (e pronúncia) de palavras que contenham as letras z e x.

A respeito da variante que trata do conhecimento de línguas adicionais e como elas podem auxiliar no processo de aprendizagem da língua-alvo, constatamos que, conforme dito anteriormente, a maioria dos aprendizes de PLAc é multilíngue, com exceção dos hispano-falantes, que apresentam em seu repertório linguístico apenas o espanhol (como língua materna) e o português.

Apresentamos abaixo excertos de entrevistas em que os imigrantes são questionados sobre a facilidade de aprender português relacionando-o com outras línguas.

Entrevistador: Algumas dessas línguas (adicionais ou materna) te ajudou na hora de aprender língua portuguesa?

TUN: Francês um pouco porque é parecido algumas coisas, não é tudo.

FRA: Sim, o francês muito pra o som e o espanhol o vocabulário e a gramática.

IRA: Inglês ajudou.

HAI: Eu acho que o espanhol ajudou porque tem muitas palavras que são parecidas.

SEM: Francês me ajudou um pouco, que parece um pouco gramatical.

(Fonte: Entrevista, 2019)

Percebemos o domínio da língua francesa como língua que auxiliou a aprendizagem do português, o que pode ser justificado uma vez que essa língua, classificadas como neolatina, possui a mesma raiz do português (o latim). Entre os hispano-falantes, as associações eram realizadas com

mais frequência, inclusive entre eles próprios quando algum colega apresentava dúvidas que eram difíceis de serem sanadas pelos professores que não dominavam o espanhol.

Foi possível também, em alguns momentos, relacionar a língua portuguesa ao inglês, considerando sermos professores desse idioma, além de português. Mesmo a língua inglesa não sendo predominante na sala de aula de PLAc, a maioria dos aprendizes conseguia fazer a relação entre os idiomas no momento de explicações de cunho estrutural ou de vocabulário, como quando o imigrante tunisiano perguntou o que era *pérola*, palavra presente em um texto. Tentamos explicar de forma descritiva, entretanto, o aprendiz não conseguia compreender, até que falamos a palavra inglesa *pearl*, possibilitando a compreensão.

No caso dos aprendizes de origem oriental (chineses e taiwanês), todos afirmam que sua língua materna, o mandarim, não contribuiu de forma alguma na aprendizagem de língua portuguesa, pois são línguas de raízes muito diferentes. Podemos citar a situação do imigrante de origem taiwanesa, que vive no Brasil há mais de 20 anos e ainda apresenta traços muito fortes do idioma nativo na fala. Na escrita, ele não faz uso de acentuação gráfica e apresenta muitas dúvidas de vocabulário básico. Nessa mesma perspectiva, Cunha e Santos apresentam experiência semelhante ao expor dados de uma pesquisa em que se pode constatar que,

os alunos que falam uma língua-cultura próxima da que estão estudando têm sua aprendizagem facilitada. Inversamente, quando a LM dos alunos é muito distante da língua-cultura que estão aprendendo e/ou eles não falam nenhuma LS ou LE próxima desta, suas dificuldades de aprendizagem são maiores (CUNHA & SANTOS 2013, p. 116).

Por fim, considerando que a maioria dos imigrantes da turma B1 são hispano-falantes, achamos importante mencionar algumas características comuns a esses aprendizes, como o fenômeno de interlíngua, ou portunhol, que é um sistema de transição criado pelo falante ao longo do seu processo de aquisição de uma língua estrangeira. Essa interlíngua carrega traços da língua materna do aprendiz para a língua-alvo e pode acabar se fossilizando⁶, se não houver a devida interferência do professor de PLAc. Barbosa e São Bernardo (2018, p.63) afirmam que o ensino de português para esse público deve ser diferenciado “pois são duas línguas tipologicamente próximas que possuem estruturas e grupos de palavras muito parecidas”

Abaixo, seguem trechos aleatórios transcritos de entrevista realizada com imigrante boliviana da turma B1 que trazem exemplos da chamada interlíngua.

BOL: “**Si**...porque quando cheguei no Brasil não falava nada e **no** entendia nada, então **esso** dificultava muito para encontrar trabalho, para comunicar com meus amigos, eh... minha família também no Brasil.” (Entrevista, 2019)

BOL: “Eu admiro muito a pessoa brasileira porque vocês **consiguieram desarrollar** como interagir com outras pessoas de muitos países, porque eu penso que no Brasil **eres** como um berço de muita cultura, então admiro muito a vocês porque vocês abrem portas para outras pessoas **veniren** a morar aqui.” (Entrevista, 2019)

BOL: “Eh...só falar com minha família, escutar amigos falando com **ellos**, musica, lendo **libros** também e lendo dicionários...eh...tradutor **también**...isso ajuda bastante” (Entrevista, 2019)

⁶ Segundo Alvarez (2002), diversos autores tentaram explicar o fenômeno da fossilização em diferentes épocas, a começar por Weinreich (1953) que relaciona a fossilização a um caso de transferência que se torna permanente devido a formas da língua materna que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da língua-alvo e assim transferidas ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam.

A partir das análises realizadas acima, buscamos acrescentar ao nosso repertório de práticas docentes subsídios que auxiliem os aprendizes de PLAc na aprendizagem da língua portuguesa em contexto de imersão, como é o caso dos imigrantes. Por fim, finalizaremos este artigo com algumas contribuições que pudemos depreender por meio da análise dos dados coletados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, objetivamos trazer à tona algumas especificidades dos imigrantes aprendentes de PLAc no que se refere a seus perfis linguísticos e, partindo dessa análise, fornecer subsídios para práticas docentes mais direcionadas às necessidades desse público.

Foi possível constatar que a maioria dos imigrantes não teve contato prévio formal com a língua portuguesa antes de chegar ao Brasil, o que impactou negativamente no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos aprendentes. Sugerimos, então, que o professor de PLAc considere essa possível característica do seu público-alvo e proponha atividades que possibilitem ao aprendente praticar aquelas habilidades, preferencialmente em forma de tarefa, para que na sala de aula sejam priorizadas as atividades de comunicação e interação.

Outra característica corroborada pela literatura da área é o domínio de uma ou mais línguas além da língua materna. Muitos imigrantes são bilíngues ou multilíngues, e conseguem relacionar línguas de raízes próximas, como Espanhol e Francês, para auxiliar no aprendizado do Português. É importante que o professor valorize o conhecimento de outras línguas na sala de aula de PLAc, e faça uso das mesmas, quando necessário, para sanar dúvidas pontuais.

No caso dos aprendentes hispano-falantes, foi possível constatar, tanto na fala quanto na escrita, traços de interlíngua, ou o chamado portunhol, que são as transferências trazidas do espanhol para o português. Sugerimos, assim, que o professor de PLAc esteja ciente das possíveis transferências que podem surgir e proponha atividades que possam minimizar seus efeitos negativos, como por exemplo a fossilização de estruturas da língua, tanto escritas quanto fonético-fonológicas.

Com base nessas informações e em outras tantas que emergem do contato com os imigrantes aprendentes de PLAc, visamos direcionar nossas atividades a práticas que atendam de forma mais eficiente nosso público-alvo. Esperamos que com isso ocorra uma melhor integração desse sujeito à sociedade, o que é nosso objetivo maior enquanto professores de PLAc.

REFERÊNCIAS

- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE*, ano 4, no. 2, 2013.
- ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*. Porto (Portugal). n. 13, p. 71-87, 2008.
- ARANDA, B.; EL MADKOURI, M. Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Revista electrónica de estudios filológicos*. No. 10, Novembro de 2005.
- BARBOSA, L. M. A. Imigração e ensino-aprendizagem de português na Universidade de Brasília: experiências, aprendizagens e desafios. In: LIMA, R.; MAGALHÃES, M. G. (Orgs.). *Culturas e Imaginários: deslocamentos, interações e superposições*. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018, v. 1, p. 44-52.
- BARBOSA, L. M. A. & RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J. A. P. & GODOY, G. G. (Orgs.). *Refúgio e hospitalidade*. Curitiba – Kairós Edições, 2016, pp. 321-336.

- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações*, v. 1, n. 1, 2018, p. 58-67.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Migrantes, Apátridas e Refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. 169 p. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2QOw4sf>. Acesso em: maio de 2019.
- CAMARGO, H. R. E. portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co) construindo sentidos a partir das margens BIZON & DINIZ (Orgs.). *REVISTA X*, Curitiba, volume 13, n. 1, 2018, p. 57-86.
- COSTA, E. J.; SILVA, F. C. Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna*. Ano 14, n.23, 2018, p. 598-612. Disponível em: <http://bit.ly/2te06Nc>. Acesso em maio 2019.
- COSTA, E. J.; TAÑO, R. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados em São Paulo. 2017.
- CUNHA, J. C. C; SANTOS, E. M. A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português língua estrangeira. *Raído, Dourados*, v. 7, n. 13, jul. 2013, p. 111-124. Disponível em: <http://bit.ly/35K8iC0>. Acesso em: jun. 2019.
- DINIZ, L. R. A, NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens BIZON & DINIZ (Orgs.). *REVISTA X*, Curitiba, volume 13, n. 1, 2018, p. 87-110.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, 2010, p. 61-77.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION: 'Migration and migrants: A global overview', in IOM. 2018. *World Migration Report*.
- LOPEZ, A. P. A. Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. 2016.
- MARINUCCI, R. MILESI, R. O fenômeno migratório no Brasil. 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2slmjbl>. Acesso em maio 2019.
- OLIVEIRA, A. M. Processamento da Linguagem num Contexto Migratório. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2QN18su>. Acesso em jun. 2019
- ORTÍZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. 2002.
- QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS. Disponível em: <http://bit.ly/36QCzR4>. Acesso em abr. 2019
- SÁ, P. R. C, FERNANDES, D. M. A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/36Pr5gL>. Acesso em maio 2019.

Recebido em 30/9/19
Aceito em 5/11/19